



Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização no ensino da língua materna

Future teachers' beliefs on global education and its implementation in the teaching of the mother tongue

Cristina Manuela Sá¹

Universidade de Aveiro/CIDTFF/LEIP (Portugal)
cristina@ua.pt

Luciana Mesquita

Instituto de Ensino Superior Franciscano (Brasil)
lucianamesq@gmail.com

Resumo

A adaptação a uma sociedade globalizada é uma das grandes questões do século XXI destacadas por políticas educativas europeias (European Commission, 2018). Em Portugal, merece destaque o documento *Perfil dos alunos para o século XXI* (Gomes et al., 2017), que foca o desenvolvimento de competências orientadas para a formação de cidadãos responsáveis em contextos locais/nacionais/globais. Para concretizar essas recomendações, os programas de formação de professores precisam de ajudar os futuros professores a compreender a educação global e as implicações que tem no seu papel enquanto educadores e nas suas práticas. Essas observações enquadraram este estudo exploratório, que objetivou identificar representações de futuros professores e educadores de infância sobre a educação global e a sua implementação no ensino da Língua Portuguesa como língua materna. Os dados foram recolhidos através de um questionário aplicado no início do semestre (representações iniciais) e de reflexões escritas individuais entregues no final do semestre (representações finais). A análise de conteúdo comparativa entre os dois momentos revelou que os estudantes se tornaram mais conscientes a respeito da natureza e importância da educação global e de estratégias para a promover. No entanto, as descobertas também sugerem que os estudantes ainda precisavam de refletir mais sobre essas questões através da discussão e da participação em outros projetos.

Palavras-chave: Educação global; formação de professores de língua materna; 1.º Ciclo do Ensino Básico; futuros professores; representações.

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.



Abstract

Adaptation to a globalized society is a major issue in 21st century education highlighted in EU education policies (European Commission, 2018). In Portugal, worth mentioning is the report *Students Profile for the 21st century* (Gomes et al., 2017), which focuses on the development of competences by socially responsible citizens for local/national/global contexts. To address these recommendations, teacher education programs should help future teachers to understand global education and its implications to their role as educators and to their classroom practice. These concerns led to an exploratory study that aimed to identify the beliefs of future primary school teachers and early childhood educators on global education and its implementation within the teaching of Portuguese as a mother tongue. Data were collected through a questionnaire applied at the beginning of the semester (initial beliefs) and an individual written essay presented at the end of the semester (final beliefs). The cross content analysis of initial and final beliefs revealed that the students became aware of the nature and importance of global education and of strategies to promote it. Nevertheless, findings also suggest that the students needed to reflect more on these issues through engaged participation in other projects and critical discussion.

Keywords: Global education; mother tongue teacher education; primary education; student teachers; beliefs.

Résumé

L'adaptation à une société globale est l'un des principaux buts de l'éducation du 21ème siècle d'après les politiques éducatives de l'UE (European Commission, 2018). Au Portugal, il faut mentionner le rapport *Profil des Étudiants pour le 21ème siècle* (Gomes et al., 2017), axé sur le développement de compétences par des citoyens socialement responsables dans des contextes locaux/nationaux/globaux. Afin de concrétiser ces recommandations, les programmes de formation doivent aider les futurs enseignants à comprendre l'éducation globale et la façon dont elle peut affecter leur rôle et leurs futures pratiques didactiques. Ces soucis nous ont amené à mettre en œuvre une étude exploratoire qui avait pour but d'identifier les représentations de futurs instituteurs et éducateurs sur l'éducation globale et la façon de la promouvoir. On a cueilli des données à travers un questionnaire appliqué au début du semestre (représentations initiales) et une réflexion écrite individuelle présentée à la fin du semestre (représentations finales). Le croisement des représentations initiales et finales a révélé que les étudiants avaient pris conscience de la nature et de l'importance de l'éducation globale et des stratégies de promotion de celle-ci. Néanmoins, les résultats révèlent aussi que les étudiants avaient besoin de réfléchir davantage sur ces thèmes à travers la participation dans des projets et la discussion critique.

Mots-clés: Éducation globale; formation de professeurs de langue maternelle; enseignement primaire ; futurs enseignants; représentations.



Introdução

A globalização – fenómeno-chave do séc. XXI – deu à sociedade uma configuração específica decorrente de características notórias que incluem algumas contradições. É uma sociedade que assenta na interação entre culturas/línguas, mas elegeu o Inglês como *língua franca*. Caracteriza-se por grandes movimentos migratórios, mas quer as suas causas, quer os seus desfechos raramente são positivos e felizes, porque os indivíduos e os povos parecem ter cada vez mais dificuldade em aceitar diferenças culturais e conviver com elas. Favorece as trocas económicas, mas estas cavam um fosso cada vez maior entre países ricos e países pobres e geram sociedades cada vez mais desiguais. Todas as medidas tomadas para assegurar a sustentabilidade e garantir a sobrevivência do planeta parecem falhar, como o provam as catástrofes naturais – de maior ou menor alcance – que os media noticiam diariamente e que alguns vivem na primeira pessoa.

Face a esse contexto, a educação global tem vindo a ser uma resposta educativa às necessidades de formação de sujeitos que, para além de estarem conscientes das contradições contemporâneas, sejam capazes de atuar responsavelmente em favor de valores como a solidariedade, o respeito pela diversidade e a sustentabilidade (ambiental, cultural, económica). Essa perspetiva instaura e reforça uma postura educativa desafiante para professores e futuros professores, no sentido de se reverem os currículos de formação, de modo a incluir uma dimensão global nos mesmos. Requer-se, portanto, uma nova visão sobre programas, planos e conteúdos de ensino, o que induz a necessidade de serem investigadas, antes de mais, as representações que professores e futuros professores guardam a respeito da educação global e sobre a possibilidade de a operacionalizar através das suas práticas. Com efeito, ações que tenham como objetivo formar professores para mudanças julgadas necessárias no panorama educativo têm sempre de percorrer um caminho de questionamento sobre representações/concepções pessoais de ensino-aprendizagem (Borko & Putnam, 1995; Sercu & St. John, 2007).

Tendo em conta essas premissas, este estudo teve como foco representações de futuros profissionais da Educação sobre a educação global e a forma como a Educação em Português pode promovê-la. Também foi foco de análise a forma como esses futuros educadores/professores relacionavam a educação global com a Educação em Português e a diversidade linguística e cultural presente nos contextos de formação (incluindo os próprios).

Neste texto, teremos em conta apenas a identificação de representações iniciais e finais. Para tal, foram recolhidos junto a estudantes inscritos numa Unidade Curricular (UC) de um Mestrado Profissionalizante da área educacional, questionários e reflexões individuais escritas, que posteriormente tiveram os seus conteúdos analisados. Antes de reportá-los, destacamos, a partir de uma revisão de literatura, conceitos e noções associados à educação global e ressonâncias da mesma no enquadramento da formação inicial de profissionais da Educação.



O despertar para questões globais e a formação de profissionais da Educação

A partir da experiência de globalização que tem vindo a ser construída historicamente, as questões globais emergentes no cenário contemporâneo assentam em paradoxos. Assiste-se, por um lado, a uma tendência para o agravamento da competição entre diferentes nações e, pela mesma via, confirma-se, cada vez mais, a premissa económica da exploração humana sobre os recursos naturais. A evidenciação mais alargada de realidades locais resulta das mesmas redes de comunicação criadas e estreitadas pela globalização, que também permitem que questões mundiais – como conflitos entre povos, pobreza, injustiça social, o clima, entre outras – se tornem preocupações cada vez mais presentes no quotidiano das pessoas e, assim, prementes no campo educativo (Holden & Hicks, 2007).

Nesse panorama, a educação global tem vindo a ser uma reposta, que diferentes campos educacionais têm encontrado para tais preocupações (Conselho da Europa, 2010; Holden & Hicks, 2007; Patrick, Mcqueen, & Reynolds, 2014), uma vez que procura promover, nos aprendentes, uma visão mais vasta sobre o mundo, permitindo o desenvolvimento de atitudes de respeito pelas diferenças e de ações ambientalmente sustentáveis. Assim, o foco, recai sobre o desenvolvimento de uma cidadania global, a ser desempenhada por sujeitos mais aptos a atuar – de forma ética e sustentável – em contextos que vão para além das escolas e universidades.

Essa visão instaura e reforça uma perspetiva educativa desafiante para educadores/professores e futuros educadores/professores, no sentido que lhes demanda uma revisão das suas práticas, de modo a evidenciar ou incluir uma dimensão global nos mesmos. Para tal, se faz necessário também rever os currículos de formação de professores, de modo a neles contemplar a educação global.

Segundo Zeichner (2010, com base em Villegas & Lucas, 2002), importa desenvolver nos professores a consciência sociocultural (*socio-cultural consciousness*), a partir da qual cada pessoa toma consciência de que a sua forma de agir, pensar e ser está intrinsecamente ligada ao conjunto de fatores/circunstâncias que a constituem como sujeito (entre os quais, lugar, raça, gênero, classe social, nacionalidade). Essa relativização a respeito da própria visão de mundo fomenta a abertura ao Outro e a possibilidade de diálogos interculturais. Nesse sentido, o perfil de docente associado à educação global é o de um profissional imbuído de autoconhecimento e de saberes abrangentes sobre o mundo e as questões globais, aberto às diversas formas de expressão cultural e portador de um sentido crítico de justiça social. A esses atributos, Goodwin (2010) acrescenta ainda o necessário *conhecimento pedagógico de conteúdo* – relativo a teorias, a métodos de ensino e ao desenvolvimento curricular e capaz de mobilizar outras dimensões do conhecimento profissional – e o *autoconhecimento* e *conhecimento contextual*, sociológico e social – no sentido da promoção de uma cidadania global no contexto das escolas e universidades.

Holden e Hicks (2007), Horsley e Bauer (2014) e Patrick *et al.* (2014) apresentam estudos empíricos realizados junto a futuros professores, que ajudam a lançar luz sobre desafios e mais-valias associados à adoção de uma perspetiva global na formação inicial. No seu conjunto, estes autores concluem sobre a viabilidade de se trabalhar a educação global junto a professores



em formação inicial, destacando a mais-valia de se incorporar uma perspetiva global nos conteúdos a serem trabalhados ao longo da formação. Segundo Holden e Hicks (2007) e Patrick e colaboradores (2014), a maioria dos futuros professores que participaram nos seus estudos estavam motivados para abordar questões globais, apesar de assumirem que muitas dessas questões são vistas como sensíveis, complexas e/ou controversas (Holden & Hicks, 2007) e de as questões primárias de gestão de sala de aula, mais do que o papel de cidadãos globais, serem a sua primeira preocupação (Patrick *et al.*, 2014).

Considerando essas pistas, o presente estudo procura contribuir para esse campo de estudos, através de uma experiência formativa que comportou a inserção de uma perspetiva global nos documentos curriculares e no desenvolvimento didático de uma UC componente de um mestrado profissionalizante de formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Tal como se desenvolverá a seguir, promovemos um estudo centrado em representações sobre a educação global e na operacionalização dessas representações na planificação de atividades relacionadas com o ensino e aprendizagem da língua materna.

A educação global e a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna

Como já foi referido acima, vivemos numa sociedade globalizada, que apresenta determinadas características que a Educação precisa de ter em conta: por exemplo, multiculturalismo, multilinguismo (apesar do destaque dado à língua inglesa), grandes migrações, acesso quase ilimitado ao conhecimento devido às possibilidades que as TIC põem à nossa disposição.

Por conseguinte, a vida na sociedade do séc. XXI exige um modelo de educação centrado mais no desenvolvimento de competências do que na aquisição de conhecimento (embora este continue a ser fundamental, na medida em que ninguém pode ser competente numa área sem dominar o conhecimento ligado a ela).

A necessidade de promover um tal modelo de Educação levou organizações internacionais (nomeadamente da União Europeia) a procurar identificar e definir competências essenciais para a vida numa sociedade em constante mutação, que também são transversais, ou seja, podem ser desenvolvidas em diversas áreas curriculares, quer isoladamente, quer numa perspetiva interdisciplinar e até transdisciplinar (European Commission, 2018). A comunicação (oral e escrita) na língua materna (e também em línguas estrangeiras) faz sempre parte dessas competências transversais.

Essa tendência é depois assumida pelos sistemas educativos nacionais. No caso de Portugal, o documento mais recente neste campo é o *Perfil dos alunos para o séc. XXI* (Gomes *et al.*, 2017).

A análise crítica desse documento (Sá, 2017a) permitiu constatar que:

- Apresenta uma série de competências transversais, entre as quais duas diretamente relacionadas com o domínio da língua materna (*Linguagens e textos* e *Informação e comunicação*);



- Recomenda vários princípios educativos, com destaque para a defesa de um saber holístico, capaz de gerar soluções eficazes para os problemas sociais, e de uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem de qualquer área curricular, essencial ao desenvolvimento de competências essenciais;
- Propõe um processo de ensino e aprendizagem assente na colaboração e na cooperação, na integração de diversos tipos de conhecimento e na aposta em projetos.
- Estas diretrizes educativas articulam-se na perfeição com uma conceção transversal do ensino e aprendizagem da língua materna (Sá, 2012; Valadares, 2003), que compreende duas vertentes:
- Ensinar e aprender a língua materna para desenvolver competências transversais relacionadas com a interação oralidade/leitura/escrita e a sua articulação com a gramática e a educação literária (Sá, 2009);
- Tomar consciência do facto de que o ensino e aprendizagem das outras áreas curriculares também contribui para um melhor domínio da língua materna (porque é feito nessa língua) e para o desenvolvimento de outras competências essenciais/transversais de que esta pode beneficiar – tais como *Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico, Pensamento criativo, Sensibilidade estética e artística e Conhecimento técnico e tecnologia*.

Metodologia de investigação

Como já foi referido, este texto tem a finalidade de reportar os resultados da análise de parte dos dados recolhidos junto de futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB no âmbito de uma UC ligada à Educação em Português integrada no plano de estudos de um mestrado profissionalizante de uma universidade portuguesa. Em regime de estudo-piloto, durante a edição da UC do ano letivo de 2016/2017, foi introduzida, no seu programa e em documentos de trabalho (guiões de orientações de trabalho e grelhas de avaliação), uma perspetiva de educação global².

Apesar de o estudo em questão ter vários objetivos de investigação (como também já foi referido), neste texto debruçamo-nos apenas sobre as representações desses futuros profissionais da Educação relativas à educação global. No seio desse objetivo, lança-se como questão de investigação: *Que representações guardam esses futuros profissionais da Educação sobre conhecimentos, competências e atitudes e valores pertinentes à educação global?*

² A experiência decorreu da participação das autoras no Grupo de Trabalho *Internacionalização do currículo: rumo a uma educação global na formação inicial de professores*, criado no âmbito do projeto de pós-doutoramento *Internacionalização da formação inicial de professores: uma oportunidade para educar professores globalmente competentes*, da investigadora Mónica Sofia Marques Lourenço (CIDTFF, Universidade de Aveiro). O projeto é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência: SFRH/BPD/94768/2013).



Considerando a natureza do objetivo definido e da questão de investigação formulada e ainda o trabalho de campo levado a cabo, este estudo assume a orientação epistemológica qualitativa, na linha defendida por Bogdan e Biklen (1994), Flick (2009) e Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005). Tratou-se de uma investigação em contexto real, de caráter iminentemente exploratório, orientada para a descoberta de representações sobre educação global emergentes nesse contexto, sendo os significados atribuídos pelos sujeitos a matéria central de estudo e o recorte interpretativo o caminho de eleição para a análise desses significados.

Instrumentos de recolha de dados

No sentido de dar resposta às questões inicialmente lançadas, a estrutura da UC foi revista de modo a identificar, na sua dinâmica, objetivos, conteúdos e atividades que promovessem a educação global e a incluir nela novas atividades que, ao mesmo tempo, permitissem a avaliação contínua do desempenho dos alunos e a produção de dados úteis para um estudo posterior sobre a experiência com a inclusão da perspectiva de educação global no currículo de formação de futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB.

Dessa forma, no início das atividades da UC, foi aplicado um questionário aos estudantes inscritos, que tinha como finalidades centrais registar dados que permitissem caracterizá-los e identificar as suas representações iniciais sobre a educação global e a sua manifestação no seu próprio percurso de formação e no ensino e aprendizagem da língua materna. O referido questionário contemplava os seguintes tópicos: i) caracterização dos inquiridos; ii) educação global e sua promoção, incluindo questões que pediam a apresentação de uma definição pessoal de educação global e a indicação de fatores que poderiam contribuir para a sua promoção, apresentando uma justificação; iii) formação para a educação global, incluindo perguntas orientadas para a indicação de aspetos da formação que os estudantes estavam a receber que poderiam contribuir para o desenvolvimento das suas competências relacionadas com a cidadania global e para a reflexão sobre o possível contributo da Educação em Português para a promoção da educação global.

Como atividade avaliativa final, foi-lhes solicitado que redigissem, individualmente, reflexões com base num guião previamente facultado. Estes textos reflexivos tinham como escopo central registar concepções a respeito do percurso formativo traçado no âmbito da UC. De acordo com as instruções dadas, deveriam assumir uma extensão máxima de duas páginas e teriam de abordar os seguintes tópicos: competências desenvolvidas e aprendizagens realizadas, elementos significativos para o percurso no âmbito da UC, relações entre a UC e outras já frequentadas e expectativas relativamente ao contributo da UC para a continuidade do percurso de formação, a futura prática profissional e a capacidade de promover uma educação global.

Para além do questionário e da reflexão final, orientou-se – como trabalho avaliativo da UC – a elaboração de planificações de ensino de língua portuguesa, que incluíssem uma dimensão de educação global, e a explicitação dos elementos atinentes a essa dimensão através da sua fundamentação teórica. Os resultados da análise dos dados avindos desses trabalhos são apresentados e discutidos em Sá e Mesquita (2018).



Processo de análise de dados

Para a presente investigação, considerou-se o *corpus* formado pelas respostas dadas ao questionário inicialmente ministrado e pelos textos relativos às reflexões escritas individuais recolhidas. No total, foram recebidos 21 questionários e 26 reflexões³, cujo conteúdo foi analisado e codificado em categorias e subcategorias, apresentadas no quadro abaixo:

Instrumento de recolha de dados	Categorias
Questionário	1. Representações iniciais 1.1 Conhecimentos associados à educação global 1.2 Atitudes e valores associados à educação global 1.3 Competências associadas à educação global
Reflexão escrita final	2. Representações finais 2.1 Conhecimentos associados à educação global 2.2 Atitudes e valores associados à educação global 2.2 Competências associadas à educação global
Questionário e Reflexão escrita final	3. Representações iniciais vs. representações finais 3.1 Conhecimentos associados à educação global 3.2 Atitudes e valores associados à educação global 3.3 Competências associadas à educação global

Quadro 1 – Instrumentos de recolha de dados e categorias de análise

As categorias consideradas subdividem-se em três alíneas, seguindo o enquadramento adotado pelo *Guia Prático para a educação global* (Global Education Guidelines Working Group, 2010): *conhecimentos, atitudes e valores e competências*. Para finalidades metodológicas, essa categorização considera os três conceitos a um mesmo nível e permite que se possa analisar mais livremente esquemas de pensamento revelados pelos participantes no que diz respeito à forma como esses três conceitos se expressam em relação à educação global e, eventualmente, interação entre si. Assumimos, contudo, um entendimento conceptual que coloca a noção de competência num nível superior aos outros dois conceitos aqui trabalhados, sendo esta um complexo que combina conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, na linha do que defende a OECD (2016) e se traduz num *saber em uso* ou um *saber em ação* (Perrenoud, 1999).

A técnica de tratamento de dados consistiu na análise clássica de conteúdo, nos moldes consagrados por Bardin (2007). Assim, nos diferentes textos recolhidos, foram identificadas unidades de significação, posteriormente agrupadas em torno de temas recorrentes, que deram origem às categorias e subcategorias. De seguida, procedeu-se à determinação de

3 Nem todos os alunos responderam ao questionário, por não terem estado presentes nessa aula.



frequências absolutas e relativas para cada categoria, procedimento da estatística descritiva que permitiu uma observação da sua representatividade no universo da análise.

Análise dos dados e interpretação dos resultados

A análise dos dados recolhidos por questionário foi organizada em função das questões colocadas. Para cada núcleo temático, foram construídos quadros em torno dos quais se agruparam as respostas obtidas e a quantificação de ocorrências para cada tema. Foram desconsideradas, para efeitos de categorização, respostas que não iam ao encontro do que era pedido nas respetivas questões – nesse caso, consideradas nulas.

Caracterização dos inquiridos

A análise das respostas dadas à primeira pergunta nos 21 questionários recolhidos permitiu caracterizar os inquiridos.

Estes apresentavam características comuns: todos pertenciam ao género feminino, tinham nascido em Portugal (Continental) e tinham nacionalidade portuguesa.

No Quadro 2, apresentamos as características que variavam:

Idade N = 21			Outras línguas faladas N = 24			Outras línguas compreendidas N = 16		
Anos	Nº de ocorrências	%	Língua	Nº de ocorrências	%	Língua	Nº de Ocorrências	%
21	6	28,5	Espanhol	10	41,7	Inglês	7	43,8
22	11	52,4	Inglês	10	41,7	Francês	5	31,2
23	2	9,5	Francês	2	8,3			
24	1	4,8	Língua Gestual Portuguesa	1	4,2			
25	1	4,8	Galego	1	4,2			

Quadro 2 – Características variáveis dos inquiridos

A sua leitura revela que as estudantes se situavam na faixa etária dos 20 anos, com pouco mais de metade nos 22 anos.

Afirmavam falar várias línguas, predominando o Espanhol e o Inglês, com o mesmo número de ocorrências (10, correspondendo a 41,7%) e compreender várias línguas que não falavam (com uma distribuição de ocorrências muito equilibrada entre o Inglês, o Francês e o Espanhol). Mas



todas referiram o Português como **língua** materna e também todas apresentaram justificação para essa escolha, mas a sua natureza variou, como se pode ver no Quadro 3:

Natureza da justificação apresentada	Nº de ocorrências	%
Língua falada desde o início	15	30
Língua oficial do país de nascimento	13	26
Língua de comunicação quotidiana	11	22
Língua perfeitamente compreendida	3	6
Língua da matriz cultural	3	6
Língua falada com a família	3	6
Língua de intervenção na práxis social	2	4
Total	50	100

Quadro 3 – Conceito de língua materna

A sua leitura revela-nos que a maioria das respostas associava a identificação da língua materna a fatores de ordem identitária e afetiva, relacionados com o país de origem e a comunidade no seio do qual a inquirida nascera (com 39 ocorrências, correspondendo a 78%). Além disso, os fatores associados às restantes justificações – embora diferentes dos já referidos – situavam-se na mesma linha, dado relacionarem a língua materna com a família e a matriz cultural do indivíduo.

Constituem exceção a referência ao domínio linguístico-comunicativo do ponto de vista da compreensão (pressupondo-se que seja oral) e, sobretudo, à intervenção na práxis social.

Representações iniciais

A partir da análise das respostas dadas às restantes perguntas incluídas no questionário, verificou-se que – de forma implícita – as estudantes associavam determinados elementos à educação global.

Conhecimentos

No Quadro 4, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelas estudantes que foi possível relacionar com esta categoria:



Dimensões	N = 123	%
Interdependência e globalização	41	33,3
Identidade e diversidade cultural	29	23,6
Justiça social e direitos humanos	11	8,9
Construção da paz e resolução de conflitos	5	4,1
Desenvolvimento sustentável	6	4,9

Quadro 4 – Representações iniciais sobre conhecimentos relacionados com a educação global

A sua leitura mostra-nos que privilegiaram a *interdependência e a globalização* e ainda a *identidade e a diversidade cultural*. Este último aspeto contém em si um aparente paradoxo, já que a identidade está associada a uma cultura. No entanto, não podemos esquecer que o contacto com outras línguas e as culturas a elas associadas pode contribuir para a afirmação e enriquecimento da identidade.

Atitudes e valores

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise das respostas das estudantes que foi possível relacionar com esta categoria:

Atitudes e valores	N = 123	%
Sentido de identidade e autoestima	19	15,4%
Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos	35	28,5%
Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável	9	7,3%
Compromisso com a justiça social e a equidade	12	9,8%
Responsabilidade social	62	50,4%

Quadro 5 – Representações iniciais sobre atitudes e valores relacionados com a educação global

A sua leitura mostra-nos que estas referiram sobretudo a *responsabilidade social*. Paralelamente, privilegiaram a *valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos*, que tem a sua contrapartida no *sentido de identidade e autoestima* e combina bem com o *compromisso com a justiça social e a equidade*.



Competências

No Quadro 6, apresentamos o resultado da análise das respostas dadas pelas estudantes ao questionário em que foi possível identificar as competências que associavam à educação global:

Competências	N = 123	%
Pensamento crítico	16	13%
Comunicação	44	35,8%
Argumentação	14	11,4%
Reflexão	60	48,8%
Colaboração	41	33,3%
Resolução de problemas	33	26,8%

Quadro 6 – Representações iniciais sobre competências relacionadas com a educação global

O quadro revela-nos que deram ênfase a competências relacionadas com:

- O ensino de línguas, de forma muito direta – *comunicação*; esta dimensão está relacionada não só com a natureza da área específica na qual incide a UC em questão (ensino/aprendizagem da língua materna), como também com objetivos que esta pretende atingir (*Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas; Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito; Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada*);
- A metodologia de ensino usada na UC – *colaboração*; de facto, a UC em questão é lecionada num espírito de trabalho de projeto, com recurso ao trabalho de grupo e a ferramentas da web 2.0 (fóruns de discussão online), para promover e facilitar a interação;
- A gestão da realidade – *reflexão e resolução de problemas*; é de referir que estas duas competências estariam sobretudo relacionadas com a abordagem de problemas ligados ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua materna (*Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, Enquadramento curricular do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, Desenvolvimento da consciência fonológica e métodos de iniciação à leitura e à escrita e Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada à aquisição e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita*).



Representações finais

A análise das reflexões escritas individuais produzidas pelas estudantes no final do semestre, em que refletiam sobre o seu percurso nesta UC, permitiu-nos determinar a que elementos associavam a educação global e de que forma o faziam.

Conhecimentos

No Quadro 7, apresentamos os resultados da análise de enunciados presentes nesses textos que foi possível relacionar com esta categoria:

Conhecimentos	N = 44	%
Interdependência e globalização	14	31,8%
Identidade e diversidade cultural	18	40,9%
Justiça social e direitos humanos	19	43,2%
Construção da paz e resolução de conflitos	17	38,6%
Desenvolvimento sustentável	14	31,8%

Quadro 7 – Representações finais sobre conhecimentos relacionados com a educação global

A sua leitura mostra-nos que as estudantes valorizaram todos os tipos de conhecimentos quase *ex aequo*.

Atitudes e valores

No Quadro 8, apresentamos os resultados da análise de enunciados presentes nesses textos que foi possível relacionar com esta categoria:

Atitudes e valores	N = 44	%
Sentido de identidade e autoestima	13	29,5%
Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos	24	54,5%
Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável	8	18,2%
Compromisso com a justiça social e a equidade	19	43,2%
Responsabilidade social	22	50%

Quadro 8 – Representações finais sobre atitudes e valores relacionados com a educação global



Constata-se que as estudantes privilegiaram a *valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos, a responsabilidade social e o compromisso com a justiça social e a equidade.*

Competências

As estudantes voltaram a associar a educação global a determinadas competências fundamentais para o exercício de uma cidadania global, como se pode ver no Quadro 9:

Competências	N = 44	%
Pensamento crítico	20	45,5%
Comunicação	21	47,7%
Argumentação	22	50%
Reflexão	23	52,3%
Colaboração	27	61,4%
Resolução de problemas	16	36,4%

Quadro 9 – Representações finais sobre competências relacionadas com a educação global

Este revela-nos que valorizaram todas as competências quase *ex aequo*, reconhecendo o contributo da UC frequentada para a sua educação global.

Cruzamento das representações iniciais e finais sobre educação global

Conhecimentos

No que diz respeito aos *conhecimentos* associados à educação global, inicialmente as estudantes privilegiaram a *Interdependência e a globalização* e ainda a *Identidade e a diversidade cultural*.

Nas reflexões escritas individuais que apresentaram como corolário da frequência da UC, valorizaram quase *ex aequo* os quatro tipos de conhecimentos que associaram à *educação global*, a saber: *Interdependência e globalização, Identidade e diversidade cultural, Justiça social e direitos humanos, Construção da paz e resolução de conflitos e Desenvolvimento sustentável.*

Considerámos que estes resultados podem ter derivado da sua participação no seminário sobre a educação global⁴, em que se discutiu o conceito de *educação para a cidadania*

4 Intitulava-se *Educação (para a cidadania) global: uma possibilidade para os primeiros anos de escolaridade?* e foi dinamizada pela investigadora Mónica Lourenço, a 16 de março de 2017, no tempo e espaço destinados às aulas da UC a que este estudo se refere.



global, se explorou os conhecimentos, competências e atitudes e valores a ela associados, se analisou os desafios que comporta e se apresentou propostas de índole pedagógico-didática (especialmente para os primeiros anos de escolaridade).

Também a frequência da UC em que este estudo se centra poderá ter contribuído para estas alterações, já que os seus conteúdos incluíam tópicos – nomeadamente *Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita* e *Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada à aquisição e desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita* – que podemos relacionar com conhecimentos associados à educação global – com especial destaque para *Identidade e diversidade cultural* (tópico que pode ser explorado a partir da reflexão sobre o ensino/aprendizagem da língua materna).

Atitudes e valores

No que toca às atitudes e valores ligados à educação global, inicialmente as estudantes destacaram a *valorização e o respeito pela diversidade humana* e a *responsabilidade social*.

Nas reflexões escritas individuais, privilegiaram novamente a *valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos* e a *responsabilidade social*, acrescentando a referência ao *compromisso com a justiça social e a equidade*.

Como fator promotor destas mudanças, voltamos a referir o seminário sobre a educação global, em que foram explorados os conhecimentos, competências e atitudes e valores a ela associados.

Mencionamos igualmente a frequência da UC em que este estudo se centra, dando destaque às competências que pretendia desenvolver nas estudantes e à metodologia de ensino nela adotada.

Competências

No que se refere às competências ligadas à educação global, inicialmente as estudantes destacaram a *comunicação* (diretamente relacionada com o ensino de línguas), a *colaboração* (essencial na vida quotidiana, mas também na vida académica) e ainda a *reflexão* e a *resolução de problemas* (fundamentais para a adaptação à vida em sociedade, nomeadamente no séc. XXI).

Nas reflexões escritas individuais sobre o seu percurso na UC, valorizaram de forma muito equilibrada todas as competências associadas à educação global. Destacam-se, nos pontos extremos, a *colaboração* (com o maior número de ocorrências) e a *resolução de problemas* (com o menor número).

Para justificar esta evolução, podemos, por um lado, invocar a sua participação no seminário sobre educação global, sobretudo no que diz respeito à apresentação e discussão de propostas de índole pedagógico-didática.



Por outro, podemos referir aspetos relacionados com a frequência da UC em que este estudo está focado, dado que todas as competências a desenvolver eram subordinadas a uma perspetiva de educação para a cidadania (*Tendo em conta uma perspetiva de educação global...*), podendo relacionar-se com todas as competências referidas pelas estudantes, nas respostas dadas ao questionário e ainda nas suas reflexões críticas individuais: (i) *Reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida*; ii) *Planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos*; iii) *Mobilizar conceitos e processos relevantes no âmbito desta unidade curricular*; iv) *Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional*; v) *Expressar-se adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito, para comunicar sobre temáticas relevantes no âmbito desta unidade curricular.*) Trata-se de competências transversais, que – apesar de neste contexto estarem ligadas a áreas específicas de formação e de futura docência – se encontram mais conectadas com a filosofia de uma educação global, que exige um olhar e uma abordagem para além das compartimentações disciplinares. O próprio conceito de competência aqui em jogo encontra na complexidade e interdependência as suas melhores expressões, de modo a alinhar-se com as demandas igualmente complexas do Século XXI.

O mesmo acontecia com os objetivos a atingir nesta UC: (i) *Mobilizar estratégias de promoção de uma educação global para planificar atividades de Educação em Português (com destaque para a componente de índole linguístico-comunicativa)*; ii) *Discutir com o professor e os colegas a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida em contextos diversificados a partir das planificações elaboradas*; iii) *Compreender outras perspetivas comunicadas oralmente e por escrito*; iv) *Comunicar as suas ideias – oralmente e por escrito – de forma adequada.*)

São ainda de referir as estratégias de ensino adotadas na UC – *Apresentação de discussão de propostas, apresentadas pelos vários intervenientes (docente e alunos) e Trabalho individual e colaborativo, presencial e online, com recurso a ferramentas da Web 2.0.*) – que também podem contribuir para o desenvolvimento destas competências ligadas à educação global.

Para terminar, podemos ainda associar o desenvolvimento destas competências ao sistema de avaliação adotado na UC, que se articula em torno de dois eixos, cada um com 50% de peso na classificação final (*comunicação oral vs comunicação escrita e trabalho individual vs trabalho de grupo*).

Conclusões

Este texto assumiu como foco central representações de futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre a educação global e a sua relação com a Educação em Português. Dessa forma, no âmbito de uma UC integrada no plano curricular de um mestrado profissionalizante de uma universidade portuguesa, os estudantes inscritos foram convidados, no início do semestre, a preencher um questionário de caracterização e de registo de



representações sobre temas que seriam trabalhados no âmbito da UC e, no final do semestre, a elaborar individualmente reflexões escritas sobre os mesmos temas.

A partir da análise dos 21 questionários recolhidos, foram obtidos dados que permitiram caracterizar os participantes do estudo e identificar as suas representações iniciais sobre conhecimentos, competências, atitudes e valores relacionados com a educação global. A leitura dos dados recolhidos revelou que o grupo participante era constituído por sujeitos exclusivamente do género feminino, com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos, de nacionalidade portuguesa e que identificavam o Português como a sua língua materna. No tocante ao conhecimento de outras línguas, o Inglês e o Espanhol surgiam como as referências mais frequentes.

No que diz respeito às representações iniciais registadas, os conhecimentos associados à educação global mais referidos pelos respondentes recaíram na categoria *interdependência e globalização*, o que revela uma compreensão genérica do que possa vir a ser o conhecimento central trabalhado pela educação global, a par da *identidade e diversidade cultural*, segunda categoria mais citada nas respostas. Nessa linha, a competência de *reflexão*, seguida das de *comunicação* e *colaboração*, seriam as que mais se relacionariam com a educação global, de acordo com as respondentes. Na linha das atitudes e valores, as respostas centraram-se sobretudo na *responsabilidade social*.

De um modo geral, as representações iniciais demonstravam entendimentos mais genéricos e sintéticos sobre a educação global, o que pode advir do instrumento de recolha de dados – o questionário – que encaminha para respostas mais situadas às questões colocadas – em comparação com a reflexão escrita – que pode abrir uma maior margem de expressão, apesar de ter seguido um guião previamente dado a conhecer às estudantes. No entanto, é de se considerar também a possibilidade de, num momento inicial, as estudantes ainda não terem grande familiaridade com o tema, algo que só veio com o andamento das atividades da UC, que contou, entre as suas sessões, com uma especificamente devotada à educação global.

Com efeito, observa-se que, nas representações finais, recolhidas nas 26 reflexões escritas entregues, as estudantes passaram a observar mais categorias como pertinentes. No campo dos *conhecimentos*, os registos demonstram a valorização de outras categorias para além da relacionada com a *interdependência e globalização* (menos citada dessa vez). Assim, conhecimentos pertinentes à *justiça social e direitos humanos*, *identidade e diversidade cultural*, *construção da paz e resolução de conflitos* e *desenvolvimento sustentável* completaram o espectro das respostas. Em relação às *competências*, observa-se a mesma tendência para a diversificação, assumindo destaque as relacionadas com a *colaboração*, a *reflexão*, a *argumentação* e a *comunicação*, aqui citadas por ordem decrescente. No campo das *atitudes e valores* que se abrigam no seio da educação global, também se observaram registos tematicamente mais diversificados, demonstrando outras dimensões para além da *responsabilidade social*: a *valorização e respeito pela diversidade* e *pelos direitos humanos* e o *compromisso com a justiça social* e a *equidade* foram aspetos igualmente referidos.

Em síntese, os resultados evidenciam que a inclusão de uma perspetiva global na UC se refletiu positivamente nas diferenças registadas nas representações das futuras educadoras



e infância e professoras ao longo do tempo. Na generalidade, as representações sobre educação global que demonstraram ter no momento final eram mais diversificadas e precisas que as registadas nos questionários iniciais. Tal desenvolvimento na identificação de conhecimentos, competências e atitudes e valores pertinentes à perspetiva educativa global pode ser reflexo dos próprios conhecimentos, competências e atitudes e valores fomentados pela metodologia da UC, que se pautou sobretudo por dinâmicas de trabalho em grupo e de reflexão conjunta sobre temas, além de ter contado com uma sessão temática inteiramente dedicada à educação global.

Em conclusão, este estudo aponta para a relevância de serem introduzidas perspetivas globais no currículo de formação dos futuros educadores e de infância e professores, destacando a viabilidade dessa medida inclusivamente em áreas curriculares específicas, como foi o caso da UC que contextualizou a experiência.

Referências

- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borko, H., & Putnam, R. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In T. Guskey, & M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms & Practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul da Europa. Disponível em: http://nscgloboaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Portuguese.pdf
- European Commission. (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission. Disponível em : <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Global Education Guidelines Working Group (2010). *Guia prático para a educação global* (Trad. Lurdes Júdice). Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., et al. (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19-32.
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23.
- Horsley, M., & Bauer, K. A. (2010). Preparing early childhood educators for global education: the implications of prior learning. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 421-436, DOI: 10.1080/02619768.2010.509427



- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- OECD (2016). Progress report on the draft OECD Education 2030 Conceptual Framework. Paris: OECD.
- Patrick, K. F., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470-482.
- Sá, C. M. (2009). Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In M. L. Dionísio, J. A. B. Carvalho e R. V. de Castro (eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIEd – Universidade do Minho.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, C. M. (2017a). *Parecer sobre o Perfil dos alunos para o séc. XXI*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia.
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018). Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, 10 (1), 63-82. Disponível em : <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>
- Perrenoud, Ph. (1999). Construir competências é virar costas aos saberes? *Pátio* (revista pedagógica), (11), 15-19. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>
- Sercu, L., & St. John, O. (2007). Teacher's beliefs and their impact on teaching practice: a literature review. In M. Raya & L. Sercu (eds.), *Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence* (pp. 41-64). Frankfurt: Peter Lang.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (2010). Preparing Globally Competent Teachers: a U.S. Perspective. Keynote presented at the Colloquium on the Internationalization of Teacher Education NAFSA: Association of International Educators. Kansas City, June, 2010.